

[論文]

小・中学校英語教育における一斉指導での個別支援を考える —チェックリストを使った授業改善—

大槻 友紀*
佐藤 玲子**
林田 宏一***

Considering Individual Support in Whole-Class Instruction for English Education in
Elementary and Junior High Schools: Instructional Improvement Using a Checklist

Yuki Otsuki*
Reiko Sato**
Koichi Hayashida***

要旨

本研究の目的は、児童生徒の適応行動や学習の困難を小中学校の教員が把握するために開発されたチェックリストの使いやすさを高めることである。チェックリストは、信頼性を検証した上で教員に実際に使用してもらい、使用感を捉えるインタビューを実施した。結果、文字や音声の認識などの困難さの可視化として役立った反面、アセスメントから支援計画する際の参照し易さでは課題もあったため、汎用性を高めるための補助資料である参照表の作成を試みた。

キーワード: 授業改善、個別支援、英語授業、チェックリスト

Key Word: *Instructional enhancement, Individual support, English class, Checklist*

1. はじめに

小・中学校では個別最適な学びが求められる中、通常学級におよそ8.8%在籍する適応行動や学習に困難のある児童に対し(文部科学省, 2022)、適切かつ迅速な支援の仕組みは不十分であると言える。林田と佐藤ら(2023)は英語授業における適応行動や学習につまずきのある児童を教員が簡易に把握することができる、2領域20項目のチェックリストを開発した。このチェックリストの開発期(第1フェーズ)に続き、実践における使い易さの検証を行う第2フェーズという位置づけで継続調査を実施した。本研究は第2フェーズの検証期における研究である。

2. 先行研究

本研究は小・中学校において、適応行動や学習に困難のある児童生徒に個別支援をするために開発されたチェックリスト(林田と佐藤ら, 2023)の信頼性の検証と、実際に授業で活用した教師の使用感を捉えることを目的とした説明的デザインの混合研究(Creswell & Plano Clark, 2018)である。

* 明星大学

** 明星大学

*** 一般社団法人あかつき心理・教育相談室

授業において児童・生徒の困り感を察知した教師は、校内での検討会や報告会を通し、同僚に相談した上で、授業を計画し、実践している(文部科学省, 2017)。行政が配置するスクールカウンセラーや支援学級のコーディネーターが来校した場合は、専門的な知見を得るなどの支援を得られる。つまり、授業における様々な学習活動上の個別支援は担当教師の対応に委ねられている。上述の文部科学省が推奨する「個別最適な学び」を実現するためには、教師は様々な方策が必要となる。それは、秋田と坂本(2015)が「学習環境のデザイン」として、「空間」「活動」「共同体」という文脈付きの教育実践の中で、学習者に能動的な学習を促す様、環境を通して仕掛けることであると述べ、進行中の環境下での課題解決に即時的かつ継続的に取り組むことへの必要性を主張していることと重なる。さらに、学習を促すために教師が持つべき知識について、田中他(2019)は、単に教科の知識だけでなく、pedagogical content knowledge, PCK(Shulam, 1986;1987)という、目の前の学習者の状況に応じて教科内容や教育方法に関する知識を活用するための知識が必要であると述べている。

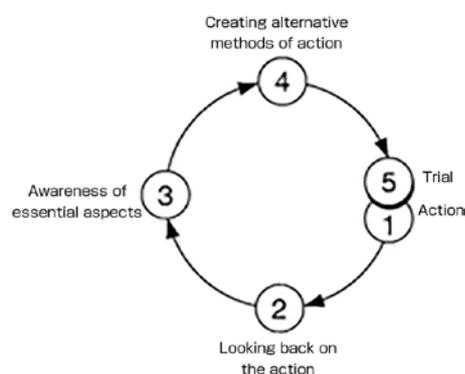
しかしながら、初等外国語(以下英語)教育については自身の専門性に不安を持つ教師が多い(Otsuki, 2020)。さらに、初等・中等ともに、英語担当教師は、特別支援という専門性についての知識に習熟している教員ばかりでは無いと言える(加賀田, 他, 2015)。

大谷(2022)は取り組みやすいアセスメントとして5つを例示した上で積極的な活用を勧めた。例えば:「はじめのいっぽ(小学校)」(井上, 2022);「英語の音と文字のつまずき分析」(村上, 2022);さらに、本研究の第1フェーズで取り組んだ「チェックリスト」である。この「チェックリスト」は、専門家のアセスメントを介さずとも、教室内で教師が簡単に使用できるよう編集されたものである。編集において、橋本他編著(2014)による「ASIST 学校適応スキルプロフィール」と文部科学省(2018)特別支援学校教育要領・学習指導要領解説編・自立活動編から項目を抜粋したアセスメントツールである。「チェックリスト」は20の項目から成り、3段階評価をする形式で、およそ4.5分から9分で児童1人をアセスメントすることができる(林田他, 2023)。教師がアセスメントを実施することで、その結果に基づき、児童が抱える様々な困難を理解し、速やかに指導に活かすことを目的として作成された。

特に、問題行動の背景にある「感覚処理の困難さ」として、集団参加や学習の積み上げがスムーズにいかないことや、学校に適應するための行動につまずきがある、といった児童を一斉指導で包括的に支えていくためには、まず、「感覚処理の困難さ」に気づき、教室で個々の学びやすい方法で指導するためのアセスメントツールが求められていると考えた佐藤と山口(2020)は本研究の母体となる研究を開始した。山口、佐藤、と林田(2021)では発達障害児の感覚処理の困難を評価するためのツール「チェックリスト」を開発、検証し、増加傾向にある、通常学級に在籍する「学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒」(文部科学省, 2022)に対し、教室内で教師が適切かつ迅速に指導・支援することを目指した。

本研究ではこれまでの研究(山口と佐藤, 2020;山口他, 2021;林田他, 2023)で開発された「チェックリスト」を授業者が実際に教室で活用し、授業者の視点での有用性を検証することを目的としている。授業内で、解決すべき問題が生じた際、専門家へ情報を求めるという選択肢以外にも、自ら子どもに働きかけることで状況を把握し、省察し、改善策を実施するという実践が可能となるかどうかという課題に焦点を当てた。それは複合的な知識を、授業という「行為の中」での「省察」を通して、即興で児童のニーズに応じた実践という考え方であり、まさに「反省的实践家」(ショーン, 2001)の提唱する姿であると言える。このような実践における行為の振り返りは図1にあるコルトハーヘン(2010, p.54)のReflective practiceで主張されているALACTモデルに描かれるように、行為一、行為の振り返り、本質的な諸相への気づき、行為の選択肢の拡大、試み、という円を描いた省察のプロセスを踏むものである。

図1 省察のプロセスALACTモデル



本研究は、この Reflective practice の理論的背景を基に、2つの方法からその省察を通じた実践について検証した。1つは、先行研究にある「チェックリスト」をより多くの被験者に実施したデータを基に、信頼性を検証した。また、2つ目は、実際にアセスメントに基づく英語の授業改善を実施した教員から、その使用感や実際に行った授業改善を具体的に捉えるためのインタビューを実施した。

小中学校の英語教育に携わる、様々な立場の使用者にとって、「チェックリスト」の使いやすさや課題に関する捉え方と、授業改善の方策の具体的な活用例をまとめ、英語教師に広く使用してもらえるような利便性と汎用性の高い参照リストを作ることを目的とする。

本研究の研究課題を、以下に3つ立て、実践における教師の使用感を捉えるとともに、望まれる活用方法を具体化していく。

- (1) 様々な立場の教員が授業内や授業後にアセスメントとして使用したチェックリストは信頼性が担保されているのか。
- (2) アセスメントとしてチェックリストを使用した教員にとって、どのような点に利便性と課題を感じたのか。
- (3) チェックリストで得た情報を小中学校の英語授業において、どのように実践で使うことが望まれるのか。

3. 研究方法

3.1 データ収集方法

(1) 2021年7月と2022年5月に関東地区の小中学校において合計156名の小学5年生児童に対し、チェックリストを使用し適応行動と学習困難に関する20項目を3段階で評価した。データはスプレッドシートに被験者ごとのアセスメントの数値を入力してもらい、オンラインで回収した。

(2) 小中学校の英語授業において、チェックリストを使用し授業実践した6名の教員に4問の半構造化インタビューを個別にオンラインインで実施し録音した。事前に以下の質問内容を Google form で送付した。

質問内容は①チェックリストを使用して授業改善に役立つと思った点

- ②チェックリストを使用して難しかったと感じた点
- ③授業改善の具体的な取り組み内容
- ④名前、所属などの背景調査

調査に協力して下さった参加者の内訳は、男性3名と女性3名で、属性は小学校教諭3名、小学校外国語専科教員1名、小学校特別支援・外国語専科教員1名、中学校教諭1名の合計6名である。

- (3) (2) の参加者の内3名が対面、1名がオンラインでのハイブリットなフォーカスインタビューを実施した。

3.2 倫理的配慮

本研究は JSPS 科研費基盤研究 (C) JP19K00861 の一環であり、研究参加者は事前にそれぞれの学校において管理職に届け出を提出した上で承認を受けている。本研究は継続研究であるため、再度研究の主旨を説明した上で、学校名や個人名が特定されないよう最大限の配慮を行うことを口頭にて説明し、参加者からは結果を論文等で発表することについて事前に口頭で承諾を得た。

3.3 分析方法

(1) エクセルデータをアドインソフト Excel 統計 (Ver7.0) を使ってクロンバックα係数を算出し、内的整合性を確認した。

(2) 録音されたインタビューデータを逐語録に書き起こし、テーマ分析(Braun & Clarke, 2006; 2019)を実施した。手順は①参加者ごとに書き起こされた合計80ページの逐語録を基に、コードを付与し、キーワードを生成した。これらのキーワードは参加者ごとにまとめた。②Mind mapによるキーワードの図式化を行いテーマでまとめた。③NVivoを使用し、②で生成されたテーマとその下位レベルのサブテーマをソフト内のコードとし、再度全てのデータをサブテーマのコードに演繹的に分析した。④NVivoの階層チャートでキーワードの出現頻度を可視化した後、テーマごとのコメントの数、内容、発話者を調べ、解釈をまとめた。(④ NVivoの階層チャートは添付資料1で示す。)

(3) オープンエンドなフォーカスインタビューを通し、教室で役立つ支援のための参照表を作成した。

4. 結果

4.1 内的整合性の検証結果

「チェックリスト」でのアセスメントは、適応行動10項目と学習困難10項目の2領域で構成されており、2領域の内的整合性は共にCronbach α が.90以上という高い信頼性を得た。各領域にはそれぞれ3つの下位区分があり、それぞれの信頼性も同様に検証した。一方で適応行動の「感覚」に関してはCronbach α が.80に届かなかった。(表1. 参照)

表1. 信頼性の検証結果

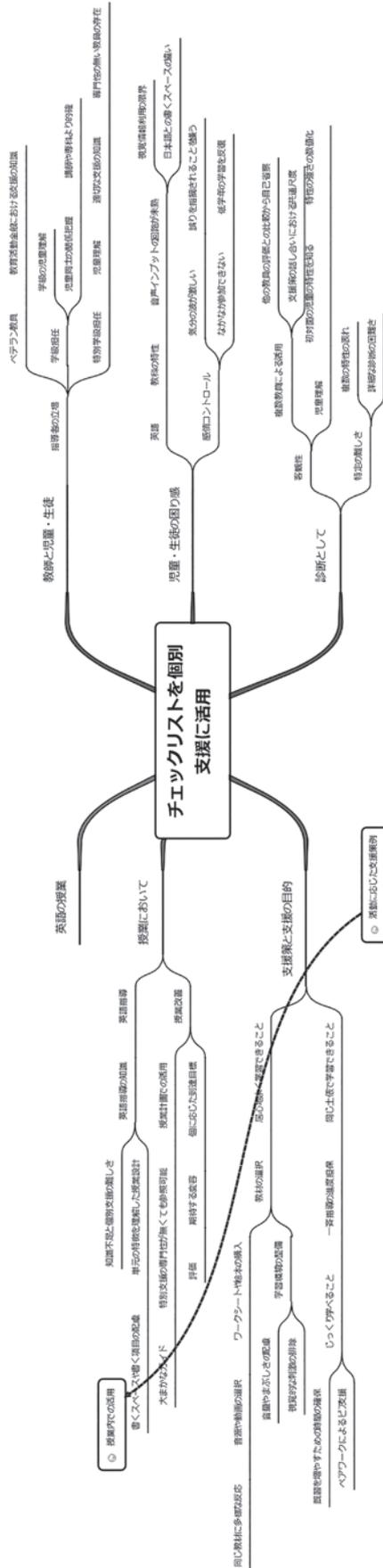
領域	項目数	Cronbachの α 係数
A領域	10	0.9058
B領域	10	0.9035
A領域—感覚	3	0.5971
A領域—コピーング	4	0.9416
A領域—行動コントロール	3	0.8797
B領域—聞く・話す	3	0.8085
B領域—読む	3	0.7984
B領域—書く	4	0.8995

4.2 参加者ごとのキーワード分析結果

4.2.1 コーディングしたキーワード

コーディングしたキーワードをMind mapというアプリを使って作図した。図2で表す。

図2. チェックリストの活用に関する捉え方のテーマ分析Mind map 図



この段階での大きなテーマとして、図1の右側に位置する「教師や児童・生徒」という人を対象にした支援に関する項目と、左側に「英語の授業」に関する授業改善における具体例や難しさなどが表出した。

4.2.2 図のサブテーマからのさらなるコーディング

続いて、右側のサブテーマである「教師」「児童」「診断」と左側からは「授業において」と「支援策と支援の目的」というサブテーマをコードとして、NVivoでコーディングした。コーディングの方法は、改めて全てのコードを再度コーディングし、それぞれのサブテーマ(NVivoのコード)に集約し直した。再コーディングの過程で、新たに、「チェックリスト」というテーマが出現した。Mind map(図2)の段階では、「チェックリストの活用」に関連するコメントが、児童支援や授業改善へつながっていたため、独立したテーマとしてまとめなかったのであるが、再度コード化する中で、アセスメント機能そのものが自己省察であり、授業改善の第一歩であるというような発言の多さに気づき、チェックリストそのものの良さとして独立させた。このように全ての音声データの逐語録をコーディングした後、分析結果をNVivoの階層チャートで可視化した。このチャートを付録1に示す。このチャートを基にテーマ、サブテーマ、コメント数をまとめ、表2に示す。

表2 「チェックリスト」を活用に関する捉え方

テーマ	サブテーマ	コメント数
チェックリストの活用	利点	26
	客観性	11
	振り返り	3
	課題	31
教師や児童・生徒	ベテラン教師	17
	学級担任	16
	特別支援学級担任	13
	児童・生徒の英語学習	14
	感情・行動コントロール	20
	成長	5
	家庭	1
英語の授業力	児童を育てる	3
	授業改善の方法	42
	授業改善の難しさ	15
	評価	8
	同じ土俵で指導	12
	居心地の良い環境	11

4.2.3 テーマごとの解釈

①「チェックリストの活用」について：利点としては、客観的指標となる点について11のコメントがあった。客観的に数値化できることで、「教員同士と一緒に確認できる。」(参加者A)や、「1人でチェックリストを使ってアセスメントをすると全体が見えない時もあるので、他の先生に助けてもらい、互いに判断の理由を話し合う。」(参加者A)といった協同性を主張するコメントが見られた。同時に「自分の経験で固まっていた視点についてチェックリストで広く見直すことができた。」(参加者F)のように、「チェックリスト」というツールを使用した自己省察を実行していることがわかった。

より具体的に「振り返りによる授業力向上」として、「児童に単に対応するだけではなく、焦点を絞って課題を見て、改善に向かうことができる。」(参加者C)という発言のように、個別最適化の視点で、単元の内容や学習活動に合わせて児童の変容を捉えることができる点に言及していた。このような児童の変容は個々の到達目標として必要に応じて設定することができ、学びを支える大きな道具となり得るという発言から、「チェックリスト」の授業での活用方法についてより丁寧な聞き取りの必要性が生じた。

一方で、課題と捉えられる発言もあった。「専門的に特別支援の勉強をしたわけではないので、項目が多いと迷

う。」(参加者F)。このように、現在はちょうどよいと感じているものの、項目が複雑化することにはやや難しさを感じるという発言があった。単元の計画を基に、活動の流れを計算しながら時間配分を視野に入れた授業において、チェックリストの項目と1学級最大35名在籍する児童の特性を全て同時に考えることの難しさについて、複数の回答があり(参加者C、D、F)「特別支援の専門家でない英語教員が参照するためには、大きなカテゴリーが良い。」という具体的な案が出た。

さらに、「児童の特性が複数ある場合、チェックリストが示す特性はどの程度信頼してよいのだろう。」という声もあった(参加者B)。「数値が高く表れた特性一つだけが児童の抱える課題では無いのでは。」(参加者B)や、「教科によってチェックリストの数値の結果が変わってくると思う。」(参加者E)など、教科、単元、活動によっての対応力についての言及があった。

これらの利点や課題から、「チェックリスト」の項目に対し、さらに具体的な事例を添えることで、アセスメントしやすくなると捉えていることと同時に、授業での活用方法はむしろシンプルに、活動に沿ったものを別枠で求めていることがわかった。

②教師や児童・生徒についてのテーマでは、教師の専門性が繰り返し主張された。例えば、「ベテラン」や「経験がある」といった熟練の教師の知識は、教育活動全般における知識であり、個々の経験を通して得た知識として語られていた。ここで、小学校における英語教育の歴史は浅く、「英語教育のベテラン」とは一線を画す。また、学級担任については、児童との関係の親密さや、児童同士の関係性の把握ができる立場について言及されており、児童と教師との距離について教科担当の教師との差が指摘されていた。また、児童理解と個の支援の形との関係に関しては、特別支援の専門的な知識という点で繰り返し出現した。児童の困り感については、「教育活動全般」「児童理解」そして、「特別支援の専門性」という点に言及が広がっていった。

一方、児童・生徒については、具体的な支援の場面が語られていた。主に「適応行動」に関する問題意識が示された。「なかなか乗ってこれない気分屋さん」(参加者F)という表現や、「忘れ物が多く、おしゃべりが止まらない」(参加者D)など、具体的な事例が多数挙げられた。また、英語ならではの学習の難しさについて、「インプットというのは元々易しいはずなのに、目からの受信が困難な児童もいれば、耳からが困難な子もいれば、そういった子たちをフォローしなければならない」(参加者E)というように、英語ならではの多様な支援の必要性についての主張があった。さらに、「教科の知識と支援の知識の両輪」という考え方に波及した発言もあった。一方で、経年で児童の困り感が変わる点に触れた参加者は、児童の成長の証なのか、たまたま適応行動に関する問題の表れ方が異なったのか、時々で現れ方が異なる点に触れる発言も複数あった。

③の「英語の授業力」というテーマに関する発言が最も多かった。特に「授業改善の好事例」に関する発言が最も多く、参加者全員が数多くの成功と実感できるような支援を経験したことがわかった。一方難しさに関しては、学校種や学年、学級による違いが挙げられた。例えば、「去年はいなかった、ちょっと内向的で心配な子」(参加者F)というように、経験した知識だけでは対応できない場面に遭遇したことも示唆された。

教師の思いは、「環境面」を整え、児童・生徒にとって「居心地良く学習できること」を目指し、同時に「一斉指導」における授業の質の担保、さらには授業力向上のために、児童全員を「同じ土俵で学習できる」状態を常に念頭に置いた授業を行っていることが語られた(参加者B)。学習環境の整備としては、音量の調整や、まぶしさ・視覚的刺激の排除など、常に留意することができる措置(参加者A)と同時に、絵本やワークブックの選択(参加者F)といった授業の質を高める対応など、事前に計画できる具体的な例が多く挙げられた。一斉指導の中での配慮や支援を要する児童・生徒の包有は徐々に当たり前になりつつある現状を踏まえ、一斉指導において、全ての児童・生徒の学習進度を担保する必要性への言及もあった。また、ペアワークなど児童・生徒同士の支援を仕組む活動の活用(参加者D)や、これまでに学習してきた既習内容を反復しながら扱うことで、誰もが授業に安心して臨めるような工夫、さらには、個別に対応する時間を計画的に確保していた例もあった(参加者B)。さらに、じっくりと学べることが児童の笑顔につながる点を強調し、単に子どもたちの笑顔が見られる授業に留まらず、「子どもたちの笑顔がとまらない授業」を目指す(参加者B)と授業づくりに対する熱意を語った参加者もいた。

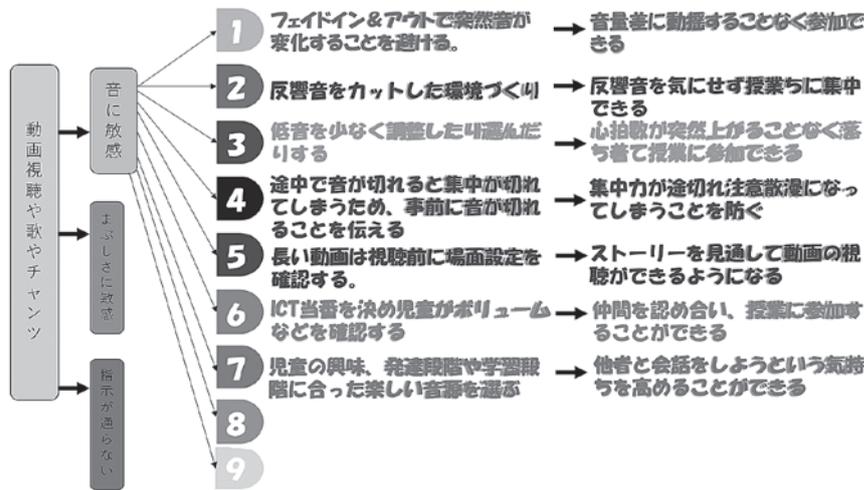
最後に、理想とする授業改善を実現するために、授業で参照しやすく、変容まで見取ることができる参照リストが作成できるかもしれない、という複数の声から、フォーカスインタビューを実施する事とした。

4.3 フォーカスインタビュー結果

参加者同士は先行研究を通して、お互い知り合いであったため、お互いのインタビュー内容を自由に語り合うオープンエンドなインタビューの場とした。筆者からは、先行研究で作成した「チェックリスト」の「項目」に併記されている「困難例」を増やすこと、参加者が口々に語った授業で参照しやすい参照リスト案の作成をお願いした。

参照リストはフローチャートの形となって、左から英語の授業で取り入れられる活動例に始まり、矢印で児童の特性（「チェックリスト」の項目を短くまとめた表現）、次に対応事例を色で分けて示している。最後に予想される児童の変容を示すことで、絶対評価に対応できるのでは無いかと話し合われた。研究(3)のフォーカスインタビューの結果は、8つの活動としてまとめた成果物となった。活動は①動画視聴や歌やチャンツ；②発表やインタビュー；③ワークシートに書く；④タブレットを使った活動；⑤カードゲームなど；⑥文字を扱った活動；⑦個人ワーク、ペアワークやグループワーク；⑧絵本の読み聞かせ、である。本稿では、1例を表3として表示する。

表3 英語授業での支援策



5. 考察

本研究において、まず「チェックリスト」の信頼性が確認された。さらに、先行研究においても使用時間の短さが示されている通り、簡便に使用できるものであることが改めて確認された。このチェックリストを使用することで、教師は自身の授業を省察し、改善し、さらに発展させる Reflective practice を実施していた。チェックリストによる客観的指標を通して、教師の協同性を活かし、児童支援に真摯に向き合っていることがインタビューを通して捉えられた。「チェックリスト」の使用目的はこれまでも「授業支援」を意図したもののだが、使用者の中には効率良的確な支援を実現したいという視点があつた。インタビューを通して、参加者たちが考える「的確な支援策」と捉えられるであろう3つの示唆があつた。1つ目は、「時間や評価者を変えて」チェックリストを使用することで、子どもの変化や自身の視点の新たな気づきがある可能性。2つ目は、「単元構成」「学習活動」によって支援の必要な児童・生徒が異なることを把握し、それぞれの活動において児童の困り感を緩和するための授業計画をすること。最後に3つ目は、「その日の様子を即座に判断する目」が大切で、一度アセスメントをしたら他の困難例は出てこない、というものではなく、登校前の家庭での様子、天気、友達との関係など、様々な因子に影響されている、という本質を理解し、わずかな変化も逃さない、丁寧な見取りの大切さが語られていた。

「冰山モデル」(Schopler, 1995)では、表出する問題行動以外にも支援を要する要素が水面下に埋もれている

可能性があるため、「何障害か」というような症状の判別よりも、「何に困っているか」を即時に理解し、適切に対応することが大切であると訴えている。このことは、「行為の中の省察」(シヨーン, 2001)の考え方と重なると言える。省察のためのツールとして「チェックリスト」による客観的指標を得ることは自身の授業の内省の機会を得ることに他ならない。さらに、児童の見取りを教員同士で意見交換をする際の共通指標としての使用や、授業計画に活かす活用まで、様々な利便性が語られた。

「チェックリスト」の構成は、これまでよく見られる支援のためのガイドライン同様、専門的な項目の下位項目として実践における困難例が示されていた。その点を「授業における活動」を見出しの項目へと項目建てを編集し、下位項目にアセスメント項目、支援例、期待する変容をフローチャートで表現する、という意見が具現化し、教師の手によって成果物が生まれた。

6. 結論

日本の小学校英語教育において、その歴史はまだ浅く、指導方法や評価方法など様々な課題がある中で、特に個別最適な学びの実現のための「指導の個別化」や「学習の個性化」(文科省, 2021)を教師が個人で実践することには課題が残る。英語の授業を立案する際に、教員が授業を内省し授業力向上することの重要性を主張した Richard and Lockhart (1994) は授業の質を高めるチェックリストの教育的示唆と使用手順を示している。授業において、教師が省察するためのツールは有効な手段だと言える。本チェックリストは適応行動の困難さの背景にある感覚処理の困難さに気づくためのアセスメントツールである。英語の授業ならではの音の認識や文字の表記、さらに授業の中にあるペアやグループでのやり取りや発表のような表現活動など、英語授業に関する様々な場面において支援を必要とする児童を把握する事や、支援策を立案すること、また、授業に臨んだ上で省察を促すツールになりうることが分かった。このように教師の指導における内省を支援するツールとしてのみならず、教師同士が児童の学びを理解する際に共通の枠組みとして利用したり、共に適切な支援策を講じ、個に応じた到達目標を設定したりすることも可能となると言える。「感覚処理」といった専門性の高いアセスメント項目が含まれるが、教師が簡便に使用できるばかりでなく、様々な活用方法が見いだせた。今後より汎用性の高いアセスメントと事例集を開発していきたい。

謝辞

本研究にご協力下さった多くの小中学校の先生方に心より感謝申し上げます。

本研究は JSPS 科研費基盤研究 (C) JP19K00861 の助成を受けた研究の一環として実施しました。

参考文献

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589–597.
- Creswell, J. W., & V. L. Plano Clark (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research (3rdEd.)*. SAGE Publications.
- フレット A. J. コルトハーヘン(編) (2010). 『教師教育学 理論と実践をつなぐ リアルスティック・アプローチ』. 学文社.
- ドナルドシヨーン、(佐藤学、秋田喜代美 翻訳) (2001). 『専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える』. ゆるみ出版.
- 林田宏一・佐藤玲子・池谷幸子・会田信子・大槻友紀・竹内宣広・松津英恵・川崎郁臣・四方堂欣美・三田祐太 (2023). 「児童の感覚処理困難を評価するチェックリストを活用した英語の授業づくり—より学び易い学習環境にするための支援例と授業の提案—」. 『JES Journal』 23, 01, pp. 132–148.
- 加賀田哲也、村上加代子、伊藤美幸、川崎育臣、& 森田琢也. (2015). 「英語授業における特別支援に関する調査」. 『JES Journal』15, 01, pp. 142–154.

- 文部科学省 (2017). 「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に関する教育支援体制整備ガイドライン」. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/fieldfile/2017/10/13/1383809_1.pdf
- 文部科学省 (2018). 「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編 (幼稚部・小学部・中学部)」. https://www.mext.go.jp/content/20220426-mext_tokubetu01-100002983_9.pdf
- 文部科学省 (2021). 「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料」. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/senseiouen/mext_0317.html.
- 文部科学省 (2022). 「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」. https://www.mext.go.jp/content/20230524-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf
- Heigham, J. & Croker, R. A. , (2009). *Qualitative research in applied linguistics*. Palgrave Macmillan.
- 泉恵美子. (2020). 「今求められる英語教育における授業研究とは」. 『KELES ジャーナル』5, pp. 10-21.
- 大谷みどり (2022, July 31). 「英語授業における支援の在り方～基本概念を確認しながら、支援の具体を考える」村上 (代表), 2022年度第一回研究会, 英語教育ユニバーサルデザイン研究会 (AUDELL) オンラインにて
- Otsuki, Y. (2020). Survey of Elementary School Teachers' Attitudes toward English Pedagogy. *Bulletin of Global Japanese Study, Meiji University Graduate School, 12*, 65-78.
- Prasad, P. (2018). *Crafting qualitative research: working in the postpositivist traditions*. (Y.Minoura, Ed. & Trans.). Nakanishiya Shuppan. (Original work published 2005)
- Richards, J. C. , and Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge university press.
- 田中武夫・高木亜希子・藤田卓郎・酒井英樹 (編) (2019). 『英語教師のための実践研究ガイドブック』. 大修館書店.
- 佐野正之 (2000) 『アクションリサーチのすすめ』. 大修館書店.
- 佐藤玲子・山口真佐子 (2020). 「英語教育における学習者の多様なニーズの把握と対応 (実態調査とアセスメントツール)」『言語教育エキスポ2020予稿集—ここに新しい外国語教育の芽がある—』 pp. 74-75. 言語教育エキスポ事務局.
- Schopler, E. , Mesibov, G. B. , & Harsey, K. (1995). Structured teaching in the TEACCH system. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.) , *Learning and cognition in autism*, pp.243-268.
- 玉井健、渡辺敦子、浅岡千利世 (2019). 『リフレクティブ・プラクティス入門』. ひつじ書房.
- 山口真佐子、佐藤玲子、林田宏一 (2021) 「発達障害児の感覚処理の困難の評価ツール—自立活動「環境の把握」を観点とする観察項目作成の試み—」『明星大学明星教育センター研究紀要』第11号, pp. 1-8.

付録1. Nvivoでコーディングした階層チャート

